



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JENIFFER CAROLINE RODRIGUES FULY

Aluno é criança, é sujeito também!

Orientador: Prof^ª Dr^ª Maria Vitória Campos Mamede Maia

Rio de Janeiro

Dezembro de 2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Aluno é criança, é sujeito também!

JENIFFER CAROLINE RODRIGUES FULY

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da
UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de
licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Vitória Campos Mamede Maira

Rio de Janeiro
Dezembro de 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Aluno é criança, é sujeito também!

JENIFFER CAROLINE RODRIGUES FULY

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientador (a): Prof^a Dr^a Maria Vitória Campos Mamede Maia

Professor (a) Convidado (a): Prof^a Dr^a Daniela de Oliveira Guimarães

Professor (a) Convidado (a): Prof^a Mestre Camila Nagem Marques Vieira

Professor (a) Convidado (a): Prof^a Mestre Silvia Gabrielle Braz Coimbra

Rio de Janeiro, 14 de dezembro de 2015.

Dedicatória

Dedico a todas as crianças. Especialmente a Anne, Arthur, Elis e Guilherme, as crianças que coloreem os meus dias e sempre me fazem lembrar que existe uma criança viva e latente dentro de mim.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, pois me lembro claramente de ter caminhado com minhas próprias pernas até certo ponto, mas creio que desse ponto até aqui Ele me carregou em seus braços. Agradeço a minha mãe por todas as noites que ficou acordada ao meu lado até que eu conseguisse terminar a última linha de meus trabalhos, por todas as palavras e gestos de apoio, por acreditar em mim mais que eu mesma e principalmente por se empenhar em me deixar como herança tudo o que aprendi. Agradeço aos meus irmãos e familiares por todo apoio, ainda que não declarado diretamente. E aos meus sobrinhos, principalmente Anne e Arthur por servirem de cobaia com as minhas ideias e experimentações, por sempre me apoiarem e torcerem pelo meu sucesso de forma tão pura e especial.

Agradeço aos amigos que me deram apoio e incentivaram a cada palavra escrita dessa monografia, mas em particular a cada incentivo durante estes 5 anos de curso. Aos que entenderam meus atrasos e ausências, aos que ficaram com minha parte em outros trabalhos e atividades para que eu me dedicasse à faculdade e a monografia, aos que leram minhas centenas de versões, aos que acolheram meus desesperos... enfim, a todos aqueles que torceram por mim e compartilharam de minhas lutas e glórias.

Agradeço aos meus colegas de turma pelas trocas e debates calorosos que tivemos ao longo deste tempo, acredito que isso tenha feito de nós maiores e mais maduros. Não queria citar nomes, mas é inevitável agradecer a Nataliane Soares por sua amizade, por sua parceria e sua paciência durante todo esse tempo. A Beatriz Galdino por nunca desistir de mim e sempre estar pronta para me socorrer. A Isabel Lopes por ser sempre ela. A Raísa, a Bruna, a Raquel Aline e a Mirza por nunca me deixarem fora de nenhum grupo, pela amizade e companhia de sempre.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Criar & Brincar, a Camila Nagem por sua paciência e carinho com que respondia a cada dúvida e acolhia a cada insegurança minha. A Cláudia Monserrat por me apoiar, mesmo antes do início da escrita desta monografia, e não medir esforços para me ajudar. A Silvia Coimbra por esperar com muita ansiedade a finalização desta monografia. E a todos os pesquisadores por me acolherem com minhas certezas e incertezas e fazerem com que todas as nossas pesquisas, aprendizagens e trocas fossem sempre prazerosas como o ato de criar e brincar.

Agradeço ao grupo do PIBID 2014/2015, todas as bolsistas, aos supervisores e a nossa coordenadora, a todas as oportunidades de aprender com cada um de vocês. Estudar a

educação infantil me ensinou a enxergar melhor as riquezas de cada encontro ao longo desse percurso e o meu encontro com vocês me impulsionou até aqui.

Agradeço a cada criança que me ajudou ao longo desses anos, em todos os estágios e as crianças que acompanhei no PIBID.

Agradeço a cada professor que tive ao longo da minha trajetória educacional, principalmente a todos os professores da Faculdade de Educação da UFRJ por promoverem debates e me apresentarem caminhos que me fizeram não só uma educadora boa, mas um ser humano melhor.

Agradeço especialmente a Vicky, a primeira professora do meu primeiro dia de aula na Faculdade de Educação, que me fez sentir em casa. E depois nos encontramos no segundo período e no quarto, quinto, sexto e sempre... Que começou a me orientar mesmo antes de ser minha orientadora oficialmente, que sempre me apoiou e me mostrou o quão longe eu seria capaz de ir. Obrigada não somente por todo apoio e contribuição acadêmica, mas pelo ser humano incrível que tive a oportunidade de contar e conviver todos esses anos.

E a Dani, que li antes de conhecer e foi muito difícil desligar a personagem da pessoa, como ela mesma diz. Mas quando a personagem me deixou finalmente enxergar a pessoa por trás das palavras sensíveis e tão relevantes, me senti honrada por poder aprender tanto, trocar tanto e cultivar um carinho tão especial por uma pessoa tão conhecida e estudada na educação infantil... Por essas e outras tantas coisas, muito obrigada!

"O nascimento do pensamento é igual de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especializadas em amor: intérpretes de sonhos."

Rubem Alves

Sumário

Introdução	11
Capítulo 1: Criança ou aluno, eis o dilema dos anos iniciais.	16
1.1 “Era um menino... era um moleque”: Criança ou aluno? O que dizem os documentos legais.....	16
1.2 O que é ser criança para a pedagogia e para a psicologia da educação	20
1.3 Com 4 ou 5 posso tudo, com 6 ou 7 nada mais: que contraste é esse? Aos 7 deixamos de ser crianças?.....	24
1.3.1 Com 4 ou 5 posso tudo... ..	25
1.3.2 Com 6 ou 7 nada mais?.....	26
Capítulo 2: Metodologia.....	28
2.1 Instrumentos :	29
2.2 Procedimentos	30
Capítulo 3: Resultados e Análise.....	32
3.1 Resultados e Análise de Dados.....	32
Conclusão: Afinal crianças ou alunos?.....	39

Resumo

FULY, J.C.R. Aluno é criança, é sujeito também! Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

A presente monografia tem por objetivo compreender como é entendida a criança em idade escolar na transição da educação infantil para o ensino fundamental (5-6 anos). A investigação foi conduzida pela questão “o que diferencia uma criança de um aluno sob a ótica dos educadores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental?”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, na qual aplicamos um questionário *online* destinado a educadores participantes de um concurso de determinado município para professor II (anos iniciais) do ensino fundamental. Estes professores foram convidados a responder os questionários e compartilhá-los com seus gestores para que também o fizessem. Assim, se configuram os sujeitos respondentes de nossa pesquisa, composto por 1 gestor (diretor) e 2 professores dos anos iniciais do E.F. A partir dos questionários obtidos fizemos a análise de conteúdo apoiados em Bardin (2011) e nos aportes teóricos selecionados como nossos referenciais. Dentre estes destacamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, (BRASIL, 1971;1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para crianças com seis anos de idade (BRASIL, 2007), documentos oficiais que nos ajudaram a pensar e discutir a criança e o aluno conforme a lei. Além de Benjamin (1984), Kramer (1996) e Vigotski (2009), ao definimos o conceito de criança para a pedagogia, Santos (2009) e Souza (1996) com as discussões entre ser criança na educação infantil (4 e 5 anos) e no ensino fundamental (6 e 7 anos). Nossos resultados indicam que há divergência na maneira de olhar os alunos e esta pode defini-lo como sujeito ou não...

Palavras-chaves: criança, aluno, transição, educação infantil e ensino fundamental.

Índice de tabelas:

Tabela 1- Análise de relevância em bancos de pesquisa.....	13
Tabela 2: Identificando os sujeitos.....	32

Introdução

Com esta monografia pretendemos aprofundar uma temática que nos inquieta há algum tempo, mas vem ganhando maior espaço e aprofundamento a partir das práticas de ensino, sobretudo da prática de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental. Observamos, neste nível de ensino, a ausência de brincadeiras e atividades lúdicas durante o tempo escolar, mesmo tratando-se de crianças de seis anos, cuja aprendizagem e desenvolvimentos estão entrelaçados pelo ato de brincar (PIAGET 1967 apud SANTOS 2009). Para Vygotsky (1991), o brincar é uma atividade social e por meio dela a criança adquire elementos básicos para sua personalidade. (Apud FERREIRA, 2005). Logo, “Quando a criança não brinca, fica incapacitada de ver o mundo de forma criativa e volta a ser submissa à futilidade e à satisfação de seus instintos”. (WINNICOTT, 1994 apud MAIA, 2014, p.55). Por fazer parte do grupo de pesquisa Criar e Brincar: O lúdico no processo de Ensino e Aprendizagem – LUPEA, ser bolsista do Programa de Incentivo de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID – UFRJ com ênfase em educação infantil, conviver no período de estágio com crianças de seis e sete anos que não podiam brincar, tais vivências conduziram nossas pesquisas para a ausência do brincar no ensino fundamental.

Nossa intenção inicial era pesquisar a importância do brincar para as crianças nos anos iniciais e entender como elas driblam o não brincar desde os primeiros anos do ensino fundamental e como era feita essa migração já que, na Educação Infantil eram admitidas brincadeiras constantes. Ao longo das pesquisas, estudos e observações, percebemos que o *não brincar*, a questão que seria o foco da pesquisa pretendida, não era um problema, mas um dos sintomas decorrentes do verdadeiro problema. A divergência está no entendimento do que seja vital à constituição da aprendizagem da criança para os documentos legais que regem a Educação Infantil (0-5 anos e 11 meses) e o entendimento desta mesma questão quando analisamos os documentos que regem o Ensino Fundamental – Anos Iniciais¹. Percebemos uma grave divergência entre os mesmos no aspecto do aprender, já que nos causou estranheza que, em meio ano de diferença, a criança, aos 6 anos, da na legislação lugar ao aluno.

Nesse sentido, direcionamos a pesquisa para buscar entender tais concepções e pretendíamos como primeiro recorte do campo de pesquisa, acompanhar uma turma na educação infantil e, se possível, a mesma turma no primeiro ano do ensino fundamental.

¹ Que serão apresentados ao decorrer desta monografia.

Paralelamente, seria realizado um estudo dos documentos oficiais que contemplam a educação infantil e o ensino fundamental, visando cruzar as recomendações com a práxis. Mas, já nos estudos iniciais, nos deparamos com uma mudança de olhar para esse sujeito criança: na definição da Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96, crianças até seis anos são referidas como crianças e, a partir dos sete anos, são referidas como alunos. (BRASIL, 1996).

A partir desta problemática, passamos a querer responder primordialmente a uma importante questão relacionada à transição da educação infantil para o ensino fundamental: o que diferencia uma criança de um aluno sob a ótica dos gestores e dos professores que atuam nos anos iniciais? Para chegar a possíveis respostas nos apoiaremos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9494/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), no documento Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para crianças com seis anos de idade (2007), e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documentos que amparam a educação brasileira nos níveis da educação infantil e do ensino fundamental. Para além de tais documentos, Benjamin (1984), Kramer (1996), Santos (2009), Souza (1996) e Vigotski (2009), nos ajudam a definir ser criança e ser aluno, suas diferenças, similaridades e demandas dentro da perspectiva da Pedagogia e da Psicologia do desenvolvimento.

A realização de nossa pesquisa justifica-se sob o fato de poucos estudos darem foco à criança e suas demandas nessa transição. A evidência da relevância de nossa pesquisa para a educação brasileira se coloca quando levantamos, nos principais bancos de dados, produções que reunissem as palavras-chave que delimitavam esse tema. Foram elas: *criança*, *aluno*, *transição*, *educação infantil e ensino fundamental*. As buscas feitas no portal Scielo², Minerva³ e CAPES⁴, foram realizadas em três etapas, sendo a primeira etapa com as palavras-chave isoladas, a segunda cruzando duas palavras e a terceira no cruzamento de três palavras. Esta busca nos apontou publicações dos últimos 10 anos, relacionadas às palavras chaves, como pode ser visto no quadro a seguir:

² [HTTP://scielo.br](http://scielo.br) : Acesso em 24 de setembro de 2015.

³ <http://146.164.2.115/F?RN=519757314> : Acesso em 24 de setembro de 2015.

⁴ <http://www.periodicos.capes.gov.br/> : Acesso em 24 de setembro de 2015.

	SCIELO	MINERVA	CAPES
Criança	6.217	2.817	8.491
Aluno	991	611	3.375
Transição	1.679	996	4.451
Educação infantil	224	525	2.365
Ensino fundamental	208	742	6.885
Criança + aluno	63	23	147
Criança + transição	5	9	112
Aluno + transição	9	1	46
Educação infantil + transição	3	2	32
Ensino fundamental + transição	2	5	97
Educação infantil + ensino fundamental	7	21	444
Criança + aluno + transição	0	0	3
Educação infantil + ensino fundamental + transição	1	0	16

Tabela 1: Análise de relevância em bancos de pesquisa

Das produções listadas no portal Scielo apenas duas apresentavam relevância com o tema pesquisado. A primeira foi a de Kramer et al (2011) que analisa os desafios da transição da educação infantil para o ensino fundamental na perspectiva da leitura e da escrita. A segunda foi a de Neves et al (2011) que aponta, em uma pesquisa realizada uma escola de Belo Horizonte, a mesma questão, observando um grupo de crianças focando a cultura de pares pela perspectiva da sociologia da infância e a etnografia interacional.

No portal CAPES, três teses estavam dentro dos parâmetros de pesquisa, resultantes do cruzamento das palavras *criança*, *aluno* e *transição*. As mesmas estavam presentes também nos resultado das buscas das palavras *educação infantil*, *ensino fundamental* e *transição*. Porém, apenas uma se enquadra no tema desta monografia.

A produção de Teixeira⁵⁵ (2008) comenta a visão da criança que deixa a educação infantil e inicia suas descobertas no primeiro ano do ensino fundamental e esse tema se

⁵⁵ Teixeira, T.C. F. C. Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar. Tese de Doutorado Acadêmico. USP: 2008.

articula com o desta monografia. O objetivo deste autor foi o de ouvir as crianças, procurando identificar e mapear sentidos que podem ter para elas e suas formas de interagir com a escola nesse período de transição.

A partir dos dados acima apresentados, podemos afirmar a singularidade da perspectiva proposta por esta monografia devido à pequena existência de produções que estejam articuladas com o recorte da mesma.

O objetivo geral desta monografia foi o de compreender como é entendida a criança em idade escolar na transição da educação infantil para o ensino fundamental (5-6 anos). Para buscar responder a esta questão, tivemos como objetivos específicos, as seguintes propostas: 1) Identificar as demandas dos documentos legais em relação às crianças da educação infantil e aos alunos do ensino fundamental; 2) Compreender as diferenças do ser aluno e o ser criança no olhar da pedagogia e da psicologia da educação; e 3) Pesquisar, por meio de instrumentos metodológicos delineados, como é vista a diferença entre o ser aluno e o ser criança na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (anos iniciais), pelos educadores deste último segmento.

Para desenvolver esta pesquisa e darmos conta de nossa demanda, optamos por utilizar a pesquisa de cunho qualitativo do tipo estudo de caso. A pesquisa qualitativa é descrita por Godoy (1995) como a metodologia que melhor atende aos objetivos de compreensão e investigação de fenômenos contemporâneos do cenário educacional. Do tipo estudo de caso, tendo em vista que o contexto da problemática apontada é recortado para os primeiros anos do ensino fundamental, buscando entender a visão dos educadores que recebem as crianças da educação. Os dados foram coletados com a utilização de questionário *online* como instrumento, sendo destinados aos atores desta pesquisa: profissionais da educação participantes de um concurso do município do Rio de Janeiro para atuação como professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Para além dos professores candidatos, pretendia-se que os questionários fossem respondidos pelos atuais gestores destes professores participantes do concurso.

Para melhor entendimento do leitor de como se organiza esta monografia, descrevemos a seguir a sua estruturação. No primeiro capítulo discutimos sobre as questões de ser aluno e de ser criança na lei, nos documentos oficiais da educação brasileira. Ainda neste mesmo capítulo, apresentamos as percepções da pedagogia e da psicologia do desenvolvimento. No segundo capítulo trazemos a parte referente à metodologia de nossa pesquisa, a informações específicas deste processo e as limitações do estudo. No terceiro

capítulo analisamos os resultados obtidos. Ao final, concluimos nossas percepções sobre este estudo.

Capítulo 1: Criança ou aluno, eis o dilema dos anos iniciais.

A criança
é feita de cem
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
[...]
A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.

Lois Malaguzzi

Neste capítulo trataremos da construção do conceito de criança e do significado de conceito de aluno, tendo como base a definição legal de criança, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente e as Leis gerais que regem a educação brasileira. Com este capítulo buscamos discutir sobre a diferença das crianças da educação infantil para os alunos do ensino fundamental a partir do que seja ser aluno e ser criança para a educação, com base nos documentos que a embasam. Na primeira parte, apresentamos como o ser criança e ser aluno aparecem nesses documentos e discutimos essas diferenças. Na segunda parte, trazemos a construção do conceito de criança historicamente e o olhar da pedagogia para essa mesma criança. Por fim, na terceira parte apresentamos as diferenças das crianças da educação infantil e do ensino fundamental com base na psicologia do desenvolvimento.

1.1 “Era um menino... era um moleque”: Criança ou aluno? O que dizem os documentos legais.

É complexo definir a criança contemporânea. Ao longo da história, este termo está atribuído de sentidos culturais, sociais, históricos, afetivos e cognitivos que a sua demasiada utilização não carrega em si tais atribuições.

Em 13 de julho de 1990 foi criada a LEI nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. O ECA busca, por meio de uma perfeita convivência, respeito e

justiça, ampliar os conhecimentos da família, da sociedade, da comunidade e do Estado sobre a importância das crianças e adolescentes do nosso país. Nesse sentido, “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL, 1990).

Na forma da lei, o único fator que define ser criança é a idade: sendo esta menor que 12 anos completos será considerada criança e estará amparada pelos direitos referentes a tal. Porém, ao sairmos do âmbito das amplas leis e entrarmos nas leis educacionais, encontramos uma divergência no que se considera criança dentro da mesma faixa etária (0-12 anos).

No cenário educacional, nos deparamos com a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, conhecida como Lei de diretrizes e bases da educação brasileira – LDB 5692/71, que foi criada no contexto da ditadura militar e trouxe uma grande mudança para o então chamado primeiro grau: a ampliação da educação básica de 4 para 8 anos de duração. Ao atentarmos para as especificidades deste ensino, notamos uma divergência.

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da **criança** e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o **aluno** ter a idade mínima de sete anos.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as **crianças** de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. (BRASIL, 1971 p. 5, grifo nosso).

Ao mencionar as crianças, esta lei refere-se apenas às de idade inferior aos sete anos, os maiores de sete anos são denominados de alunos. Como vimos acima, na forma da lei (BRASIL, 1990), o que difere uma criança de um adolescente é a idade, mas quando tratamos da educação (BRASIL, 1971), elas são divididas entre crianças (até 6 anos) e alunos (as em idade escolar a partir dos 7). O que esta nomeação diz sobre a educação brasileira? Seria esta uma marca do tempo e do contexto na LDB?

Possíveis respostas à primeira pergunta é o que buscamos com esta monografia, mas em relação à segunda pergunta, podemos respondê-la com a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 em que o ensino fundamental é ampliado para 9 anos, englobando portando as crianças a partir dos 6 anos de idade.

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da **criança** até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996 grifo nosso).

A LDB 1996 não só mantém a definição de criança e aluno, como entende como criança aquela até 6 anos de idade. Mas o que significa essa diferença? Teria a educação uma diferenciação específica entre as crianças da educação infantil e as do ensino fundamental?

Para desvendar tais questões, mergulhamos nos documentos que dizem diretamente sobre as práticas dos professores com e para as crianças e buscamos entender o que essa diferença quer dizer em situações práticas do cotidiano escolar. Iniciamos trazendo a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010), documento que rege as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 5 anos em todo o Brasil, encontramos uma definição onde a criança é vista como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

A criança é colocada como um sujeito pleno, que não só se deixa afetar pelo outro, mas que afeta. Não só se permite aprender, mas é sujeito ativo de sua aprendizagem. Suas ações são amplas e variadas, o que enriquece sua construção de sentido do mundo e de si mesma. Buscando uma definição da criança do ensino fundamental, trouxemos para este debate o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2007). Estas foram elaboradas pelo

Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), buscando fortalecer um processo de debate com professores e gestores sobre a infância na educação básica, elaborou o documento, cujos focos são o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino. (BRASIL, 2007, p 5).

Tais orientações se debruçam sobre a questão de receber as crianças de 6 anos, vindas da educação infantil (ou não) para o ensino fundamental e se preocupa em organizar indicações para os professores deste nível de ensino no que diz respeito a esta recepção. Neste documento, Kramer (2007) apresenta uma definição de criança que a considera como

cidadã, não uma definição linear que desconsidera muitos fatores, mas uma definição que percebe e constrói o ser criança como um sujeito histórico, social e cultural contemporâneo.

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. (p.15 apud BRASIL 2007).

Como podemos observar, os documentos pedagógicos que tratam das crianças da educação infantil apresentam uma concepção bem definida do que é ser criança e, em contraste com essa concepção, a LDB intitula as que passam para o ensino fundamental de alunos. Seria essa uma forma de incorporar a uniformidade que deve haver no espaço escolar? Talvez! Uma vez aluno, atribui-se deveres à criança. Ela deve comportar-se como um aluno, vestir-se como aluno, sentir-se um aluno. Mas não seriam os alunos ainda crianças ou o termo os impede de o serem?

Em termos legais não há uma definição de aluno. Entende-se por aluno aquele que vai para a escola, que está neste ambiente para aprender e também aquele que deve obedecer a um conjunto de regras e de estereótipos como, por exemplo, usar uniforme. Buscando no significado da palavra aluno é:

Aluno⁶ é um conceito que provém de *alumnus*, um termo latino. Esta palavra permite referir-se ao estudante ou ao aprendiz de uma determinada matéria ou de um professor. Um aluno, portanto, é uma pessoa que se dedica à aprendizagem.(CONCEITO.DE, 2015).

Ou:

1 O que recebe de outrem educação e instrução.2 Discípulo.3 Aprendiz.⁷
(DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE, 2015).

Todas essas definições carregam em si a relação com a aprendizagem. Aluno é aquele que aprende e se dedica à aprendizagem, que recebe a educação de um outro, geralmente um

⁶ Leia mais: [Conceito de aluno - O que é, Definição e Significado](http://conceito.de/aluno#ixzz3rIufZaIm) <http://conceito.de/aluno#ixzz3rIufZaIm>

Acesso em 12/11/2015.

⁷: <http://www.dicionariodoaurelio.com/aluno>. Acesso em :12/11/2015.

adulto. Mas qual a função deste aluno nesse processo? As definições ocultam a identidade do mesmo, assim como todos os fatores e dimensões atribuídos ao conceito de criança. A partir do momento em que surge o aluno a criança parece que desaparece. Nas palavras de Barros (2009, p.34), "a escola de Ensino Fundamental, ao receber as crianças da Educação Infantil, parece desconsiderar as suas especificidades e seu desenvolvimento, passando a vê-las não mais como crianças, mas como alunos, apenas."

Se por um lado a educação infantil considera a criança como sujeito, produtor de cultura e cidadão, e olha para ela como um ser histórico, social e cultural, por outro a lei (BRASIL, 1971;1996) desconsidera as vivências e características do ser criança. O termo *aluno* fragmenta a totalidade deste ser e decide por ficar com a parte que lhe cabe. Outras discussões acerca da fragmentação do saber pela escola a partir do ensino fundamental não consideram que, ao fragmentar a criança, a escola fragmenta a vida de uma forma que não há como se colar depois o que antes era a criança e no que se transforma em o aluno. É como receber um bilhete dourado escrito: *Parabéns! Você ganhou um título de aluno, rasgue a sua identidade de criança, pois aqui nos importamos com outras questões*. É como se a percepção fosse que neste momento se acabam os brinquedos, as risadas, as fantasias, o sujeito e nasce um ser sujeito às normas e regras escolares.

1.2 O que é ser criança para a pedagogia e para a psicologia da educação

Na sociedade da Idade Média, a criança era vista como um adulto em miniatura, não havia cuidados ou características específicas a esta etapa da vida. O que chamamos de infância, hoje, era apenas uma época de transição para a vida adulta.

Para a sociedade medieval, o importante era a criança crescer rapidamente para poder participar do trabalho e de outras atividades do mundo adulto. Todas as crianças a partir dos sete anos de idade, independentemente de sua condição social, eram colocadas em famílias estranhas para aprenderem os serviços domésticos. (RODRIGUES, 2009. P.10).

Por volta do XV até o século XVIII, na Idade Moderna, aparecem os primeiros registros de cuidados da infância. Sobre o contexto da Revolução Industrial, do Iluminismo e a Constituição dos Estados laicos foram criados refúgios para abrigar as crianças, filhas das operárias. Tais iniciativas datam de 1774. (MALUF, 2012).

Um conceito de criança abstrato, delineado com base em padrões fixos de desenvolvimento, de linguagem e de socialização, uma infância definida pela falta, por aquilo que não é, que não tem, que não conhece e, fundamentalmente, uma

criança compreendida pela negação da sua humanidade: filhote de homem, a ela cabia ser moldada ou no máximo se desenvolver para tornar-se alguém no dia em que, adulta, deixasse de ser criança. (KRAMER, 1996, p.16)

Este era o conceito e a imagem de criança que vigoravam já na segunda metade do século XX, a força dos primeiros cuidados não foi o suficiente para afetar os séculos seguintes. Ao nos referirmos à criança, hoje, não estamos nos referindo a mesma criança existente no início dos séculos anteriores, pois há mudanças históricas e sociais no que se diz ser criança ao longo do tempo.

Para Kramer (1999), a noção de infância tal como é hoje é um conceito relativamente novo. A autora aponta que podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância como uma idade profundamente singular a ser respeitada em suas diferenças. Afirma, portanto, que a noção de infância e sua conceituação não são um fato natural que sempre existiu; são na verdade, para a autora, “produto de evolução da história das sociedades, e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor” (MAIA, 2012, p. 13).

A definição de criança pode mudar de acordo com o tempo e a cultura, refletindo o contexto no qual este ser está inserido. Kramer et al (2011) apresentam uma definição da criança contemporânea baseada em Bakhtin, Benjamin e Vigotski:

Concebemos as crianças como produtoras de cultura, constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e com diferenças físicas, psicológicas e culturais. Elas brincam, aprendem, criam, sentem, crescem e se modificam ao longo do processo histórico que dá corpo à vida humana, dão sentido ao mundo, produzem história e superam sua condição natural por meio da linguagem. Seu desenvolvimento cultural implica construir a história pessoal no âmbito da história social. Quando interagem, aprendem, formam-se e transformam; como sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo. (KRAMER et al, 2011, p. 71).

Nesse sentido a criança é entendida como um sujeito social, constituído de história, produtor de cultura, que não só aprende, mas ensina ao aprender e se faz sujeito de sua própria aprendizagem. Um sujeito constituído de direitos, um cidadão, que se desenvolve em contato com o outro e com o meio. Para a pedagogia não há como considerar esse sujeito ignorando que possui história, família, referências, papel social, valores, voz, sentimentos, corpo e é o conjunto de todas essas coisas que o constitui como criança.

Seguindo este pensamento, não é possível tratar da criança deixando de lado aspectos que estão atrelados a ela, ou seja, ao discutir a criança e a infância é preciso mencionar a brincadeira e a imaginação, duas características que, embora não sejam exclusivas à infância, tem nesta fase sua forma mais intensa e expressiva.

Para Benjamin (1984), a criança e o brincar estão sempre juntos. Este autor entende a criança na história inserida numa classe social, parte da cultura e produzindo cultura. Dessa forma, nos apresenta um novo olhar sobre a ela, um olhar que vai da arte à literatura passando pela brincadeira, um olhar que é traduzido pela própria criança. Se o brincar seria a principal língua da criança, porque ao longo dos anos ele vai desaparecendo?

Quando nos referimos ao brincar imaginamos crianças pequenas, de 0 a 5 anos, envoltas de grande quantidade de brinquedos coloridos em um tempo de ociosidade. Mas não é comum imaginarmos cenas de crianças maiores, adolescentes, jovens e adultos brincando, por exemplo, nem tão pouco pessoas de prestígio como grandes empresários, economistas, engenheiros, médicos. Sobre isto, Benjamin (1984) nos adverte:

Nada é mais adequado à criança que brincar do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plástico, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para as crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade de ser infantil. (p. 92).

Os adultos tendem a interpretar as necessidades das crianças e adequá-las de acordo com sua interpretação do universo infantil, muitas das vezes essas adequações atendem bem mais ao cotidiano dos adultos do que as verdadeiras demandas das crianças. Neste contexto, coloca-se a naturalização do brincar ligado a situações de menor relevância, a ambientes menos sérios, tempos menos comprometidos e o oposto de tudo o que de fato precisa ser colocado como prioridade: a educação. Assim, encontramos atualmente o cenário educacional, principalmente se olharmos para o primeiro segmento do ensino fundamental, com muitas letras, tarefas e sem espaço para o brincar.

Seguindo este pensamento, por repetidas vezes ouvimos a famosa frase: *Escola não é lugar de brincar, é lugar de aprender!* Ao longo de nossa trajetória escolar, de nossa infância, quantas vezes não ouvimos essa frase que até nos acostumamos a ela? Depois repetimos tal frase para as crianças que conhecemos. Se olharmos para as crianças pequenas esperando o ato

de brincar por que, ao longo da escolarização, acabamos por desfazer essa imagem, separando o aprender do brincar?

A própria história atribui responsabilidades e deveres às crianças por volta dos 6/7 anos, já que segundo Piaget (1967), é nessa fase, aproximadamente, que a criança atinge o início do estágio operatório concreto e já é capaz de fazer operações, entender outros pontos de vista e ganha muitos avanços no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e psicomotor. (apud SANTOS et al, 2009). Mas, independente desse ganho, precisamos considerar que o que define uma criança de 6 ou 7 anos é o conjunto de aprendizagens e experiências que ela conquistou durante aquele tempo, o limite de tais experiências não se esgota exatamente a meia noite do dia em que faz aniversário. Pelo contrário, é necessário buscar maneiras de fazer com que tais experiências sejam sempre somadas.

A postura acadêmica do professor não está garantindo maior agilidade do aluno (tenha ele a idade que tiver). Assim, é preciso trabalhar o aluno como uma pessoa inteira, com a sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentimentos, sua crítica, sua criatividade. (BENJAMIN, 1984, p.5).

Para além do brincar, a imaginação e a criação estão erroneamente atreladas à exclusividade da infância, à educação infantil, e quando consideradas para crianças maiores ou adolescentes, estas ficam isoladas praticamente no campo das artes. Assim como na escola não é lugar de brincar, crianças grandes também não devem dar asas a imaginação ou criar nada além de textos.

É natural que no ensino fundamental se aprenda a ler e escrever e estas são duas habilidades essenciais ao ser humano. Não queremos retirar a importância da leitura e da escrita, mas fazer observações sobre como têm sido vistos os processos para tal. Quando dizemos que a fantasia, a imaginação e a criação são recursos utilizados pelas crianças para ler, entender e reescrever o mundo entendemos que, por meio destes recursos, elas se expressam de maneira aceitável, mas ao chegar ao ensino fundamental, tais recursos são substituídos por palavras e somente palavras, contrariando a ideia da soma e ampliação das estruturas que compõem o sujeito que aprende. Uma vez apresentada às letras, a criança só poderá utilizar letras para falar do mundo e de si mesma, e, desta forma, todo seu repertório criativo vai embora? Talvez, o repertório letrado vá esvaziando o mundo de fantasia e imaginação. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 85) “A transição para a escrita descolore e dificulta, de imediato, a expressão das crianças.”

1.3 Com 4 ou 5 posso tudo, com 6 ou 7 nada mais: que contraste é esse? Aos 7 deixamos de ser crianças?

O ensino fundamental para muitos se tornou um rito de passagem. A criança, quando passa da educação infantil para esta etapa, sente-se maior, mais responsável, com o status mais elevado que as outras crianças que permanecem na educação infantil. É como se trocassem de faixa no judô, mudassem de patente no quartel, ou até mesmo fossem promovidas no trabalho. Muito dessa ideia que as crianças carregam sobre uma educação organizada em degraus está ligada à visão adulta de que o desenvolvimento seja linear e segundo sua idade cronológica. (SOUZA, 1996).

É bastante comum ouvir no cotidiano do ensino fundamental frases como “Vocês não são mais crianças para fazerem isso”, “Aqui não é lugar de criança, criança é lá na educação infantil”, “Se continuar fazendo isso vai voltar para a educação infantil”, tais afirmações caminham na direção de *Vocês evoluíram, não comportem-se feito crianças!* Mas estar no ensino fundamental significa, de fato, deixar de ser criança? Qual a diferença entre a criança que estava há alguns meses na educação infantil e a que se encontra atualmente no ensino fundamental? Considerando que as mesmas crianças que compõe os anos iniciais do ensino fundamental atualmente são as crianças que estavam na educação infantil há poucos meses, buscamos responder estas questões com base na teoria do desenvolvimento, pontuando o que há de diferente entre a criança de 4/5 anos e a criança de 6/7 anos.

Para iniciar esta discussão é importante ressaltar que ainda hoje há uma ideia de criança universal circulando, esta singularidade do ser criança seria determinada por sua construção biológica, no entanto, a nossa discussão caminha em consideração da identidade desta criança e assim sendo não há como estabelecer padrões e tempos rígidos com relação ao desenvolvimento de cada uma.

A biologia, certamente, tem papel relevante no desenvolvimento infantil, mas as crianças se desenvolvem em ambientes concretos, por conseguinte, são produtoras e produtos da história, da cultura, da política, da economia, das relações familiares, etc. (SANTOS, 2009, p. 73).

Seguindo este pensamento, devemos nos recordar do impacto que o surgimento da escola trouxe para a concepção do conceito de infância. Junto a outros fatos, que já abordamos aqui, a criança foi deixando de ser vista como uma tabula rasa, ser inocente e frágil e ganhando espaço de sujeito na história e na sociedade. (SANTOS, 2009). O

crescimento da psicologia e os estudos sobre o desenvolvimento da criança foram importantes contribuições para chegarmos às discussões sobre a criança hoje.

1.3.1 Com 4 ou 5 posso tudo...

Nesta fase, por volta dos 4 e 5 anos, são desafios para a criança a precisão e o equilíbrio. Podemos perceber em seus desenhos que as garatujas vão ganhando maiores detalhes e tornam-se mais elaboradas. Segundo Piaget (1967), esse estágio é denominado pré-operatório, tendo a linguagem como principal aquisição a criança: “Agora é capaz de exteriorizar sua vida interior narrando fatos passados e antecipando ações futuras.” (apud SANTOS, 2009). Esta aquisição possibilita trocas interindividuais, embora a criança ainda seja predominantemente egocêntrica, esta fase é chamada linguagem egocêntrica.

[...] Embora Vygotsky (1991) reconheça uma linguagem egocêntrica, afirma que ela também é social, pois cumpre a função de transição entre a fala e o exterior (socializada) e a fala interior. Para o autor, inicialmente a fala é um meio de comunicação da criança com o outro, mas ainda não permite que ela planeje seqüências de ações a serem realizações, ou seja, a linguagem não é, ainda, instrumento de pensamento. (SANTOS, 2009).

Apesar de não utilizar, ainda, toda a potencialidade da linguagem, nessa fase a criança utiliza como forma de representação a imitação, o jogo simbólico, a imaginação e os desenhos, muito presentes nas brincadeiras.

A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do exercito Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. [...] A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas, [...] Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2009).

Ao imitar, fantasiar e imaginar a criança não está simplesmente imitando ou reproduzindo o mundo real, mas está ali criando e expressando sua leitura de mundo. Aos 4 ou 5 anos, aproximadamente, é na brincadeira que encontramos a expressão de maior parte das características corporais, cognitivas e sociais das crianças dessa faixa etária. Por isso um dos eixos de trabalho da educação infantil é a brincadeira e de forma geral esta é sempre indicada e associada a esta fase. Mas e depois?

1.3.2 Com 6 ou 7 nada mais?

Por volta dos 7 anos há uma plena integração corporal, a criança lida melhor com o espaço, apresenta conhecimento de lateralidade, possui maior equilíbrio e seus traços já podem ser mais refinados, bastante associados aos movimentos da escrita cursiva. Para Piaget (2003), esta faixa etária corresponde ao estágio operatório concreto, segundo o autor este estágio é marcado pelas operações lógicas o que permite que as crianças consigam estabelecer relações com diferentes pontos dos de vista. Nesta fase, as crianças conseguem resolver problemas de forma concreta e passam a ter conservação de objeto e de peso (apud SANTOS, 2009, p. 87). A grande aquisição desta etapa é a reversibilidade que “é uma ação que pode ocorrer em uma direção ou na direção inversa” (WADSWORTH 2003 apud SANTOS 2009, p. 87).

Por conseguinte, no aspecto social, a criança, nessa etapa, amplia o desenvolvimento da percepção das outras pessoas. A diminuição do egocentrismo intelectual que no ensino fundamental, as crianças melhorem suas habilidades sociais, principalmente aquelas relacionadas às interações com seus pares. (SANTOS, 2009, p. 90).

As crianças desta idade estão mais preparadas para trabalhar em grupos, fazerem trabalhos coletivos, algo que é bastante desafiante na educação infantil, nesta fase eles se agrupam e interagem, embora essa não seja uma característica comumente explorada no ensino fundamental. Pelo contrário, as atividades propostas tendem a ser cada vez mais individualizadas, ao contrário das brincadeiras que vão ganhando participação mais coletiva e contribuindo para o fortalecimento e o pertencimento de cada um ao grupo.

Quanto às brincadeiras, aparecem em cena como protagonista os jogos de regras. Além do mais, elas já podem permanecer mais tempo conversando com os amigos e vivenciando brincadeiras de ficção, principalmente com personagens de desenhos animados, filmes, *games* e quadrinhos. A criança vai tomando consciência de pertencer a um grupo [...]. (SANTOS, 2009, p. 90).

Em oposição ao que vem sendo propagado com relação a esta faixa etária correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, as contribuições de Santos (2009) apontam que a brincadeira possui um papel igualmente importante nesta fase. Para além das interações proporcionadas pelo momento da brincadeira, brincando a criança “demonstra a

consciência que possui regras de convivência e valores de convívio com a realidade”. (SOUZA, 1996, p. 53). As regras dos jogos vão sendo internalizadas e ajudando às crianças a compreenderem as regras sociais “Porém, mais do que se conformar e reproduzir essas regras, a criança reelabora-as criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real.” (idem).

1.3.3 Então deixamos de ser criança aos 7 anos?

Não! Aos 7 ainda temos necessidade de ser olhados com o mesmo cuidado e a mesma compreensão que aos 5, reconhecendo que temos mais experiência e conseguiremos executar com maior habilidade algumas tarefas, mas ainda teremos muitos desafios a superar e não podemos ser entendidos como uma linha reta que já ultrapassou todos os obstáculos para chegar até este ponto, pois podemos ter superados alguns obstáculos e desviado de outros.

Tendo 4, 5, 6, 7 ou 100 anos, sabendo ou não ler e escrever, o que todos precisamos de fato é sermos entendidos como sujeito e sermos sujeito

É se colocar como autor das transformações sociais uma vez que a *linguagem* é o que se caracteriza e marca o homem, [...] A linguagem é o local de produção de sentidos e o ponto o qual jogo, criatividade e pensamento crítico convergem. Portanto, o *sentido plural da palavra* é o caminho para o resgate daquilo que no homem é sujeito no qual ele não se anula e nem se desfaz. Daí propomos um encontro com a linguagem e as possibilidades lúdicas que ela oferece como o caminho para uma outra compreensão do desenvolvimento integral da criança. (SOUZA, 1996, p 47-48).

Embora o mundo das crianças de 6 e 7 anos seja bem mais preenchido de letras e números que de cores e corpo, que essas experiências possam ser sempre somadas e formem juntas um repertório de possibilidades para ler e viver no mundo.

Capítulo 2: Metodologia

O nosso ideal está atrás e não à frente. A educação estraga as pessoas, em vez de corrigi-las; não se pode ensinar e educar a criança pela simples razão de que ela está mais próxima do que qualquer adulto do ideal da harmonia, da verdade, da beleza e da bondade, ao qual eu, em meu orgulho, quero elevá-la a consciência desse ideal é mais forte nela do que em mim.

Tolstoi

Neste Capítulo apresentaremos as características desta pesquisa definidas pelo tipo de pesquisa utilizado, os sujeitos escolhidos, os instrumentos realizados e os procedimentos executados.

A metodologia é definida por Oliveira (1998 apud LÜDORF 2004) como a via de acesso para chegar a determinado resultado. Para responder as questões que conduzem nossos estudos, elegemos a pesquisa qualitativa como via principal desta monografia.

Entendemos a pesquisa qualitativa como a metodologia que melhor possibilita compreender e investigar os fenômenos atuais no cenário educacional. Por meio desta é possível captar o ponto de vista das pessoas envolvidas no contexto estudado e a partir da coleta de todos os pontos de vista relevantes, analisar para entender tal fenômeno. (GODOY, 1995).

Dentro da pesquisa qualitativa escolhemos o estudo de caso, pois este tipo de estudo nos possibilita fazer uma profunda análise do objeto já que, segundo Godoy (1995), o estudo de caso torna-se adequado quando se busca estudar algum fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real.

Tendo em vista que o contexto da problemática apontada é recortado para os primeiros anos do ensino fundamental, selecionamos profissionais da educação participantes de um concurso específico para esta etapa de ensino os professores e gestores, que são diretamente responsáveis pela recepção das crianças da educação infantil, e o trabalho desenvolvido com elas, para serem os sujeitos dessa pesquisa. Este recorte foi selecionado por não encontrarmos questões na educação infantil, pois como já discutimos anteriormente a mudança acontece na transição. Há uma constância no olhar para criança na E.I. que se rompe ao chegar ao E.F., e é nesse rompimento que desejamos buscar as respostas para nossas questões.

Os sujeitos dessa pesquisa são professores participantes de um concurso para o cargo de professor II (anos iniciais) com carga horária de 40 horas do município do Rio de Janeiro.

Em ocasião de acompanhar os processos deste concurso foi criado um grupo no Whatsapp no dia 23 de junho de 2015 composto por 47 professores participantes do concurso, dentre estes a autora desta monografia. Destes 47 professores, alguns são professores do município, outros de colégios privados e outros ainda não possuem experiência como professor regente em sala de aula. Além disso, estes sujeitos estão concorrendo a diferentes Coordenadorias Regionais de Educação – CRE, o que torna o grupo bastante heterogêneo.

No dia 28 de outubro, estes professores foram convidados a responder e enviar para seus gestores um questionário aberto online disponível no Google. Docs. no período de 29 de outubro de 2015 a 9 de novembro de 2015. Este questionário poderia ser compartilhado por e-mail ou qualquer rede social para conseguir ser respondido pelos gestores, sendo guardado a ética desta pesquisa. Com as respostas que obtivéssemos, esperávamos delinear um retrato da visão dos professores e gestores do ensino fundamental com relação à criança que vem da educação infantil. Abordaremos melhor a seguir nossos instrumentos e os objetivos visados com suas utilizações no campo de pesquisa.

2.1 Instrumentos:

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos nesta pesquisa o questionário online. “O questionário é um instrumento de pesquisa impessoal” como afirma Lüdorf (2004, p.90), ou seja, sem interação com o aplicador, mas possibilita a exposição do pensamento do entrevistado. O questionário disponibilizado online para os educadores participantes do grupo de Whatsapp continha uma descrição da pesquisa realizada e de breves orientações a fim de facilitar o preenchimento e esclarecer o respondente, tais como:

- 1) Responder de forma clara e mais completa possível para favorecer a interpretação e a análise dos dados.
- 2) Ressaltar o sigilo da identidade dos respondentes.
- 3) Disponibilizar os contatos da pesquisadora para maiores esclarecimentos ou qualquer contato referente a pesquisa.

Junto ao envio do questionário foi solicitado que os participantes compartilhassem o instrumento com seu(s) gestor(es), caso fosse possível.

O questionário era composto de 7 perguntas, sendo 3 de caráter identificatório, 2 de caráter conceitual e 2 de caráter metodológico. Entendemos por caráter metodológico o que se relaciona com a metodologia escolhida por cada educador para atuar como docente e o reflexo da mesma sobre o que este espera de um aluno assim como as práticas de ensino escolhidas.

A primeira questão, “Assinale qual função você ocupa no segmento dos anos iniciais?”, tinha como alternativas: Professor, Coordenador, Diretor e Orientador Pedagógico. Seu objetivo era identificar o respondente e classificá-lo na condição de professor ou gestor. Isto possibilitaria uma futura comparação entre o posicionamento dos gestores e dos docentes.

A segunda questão, “Há quanto tempo você atua nos anos iniciais do ensino fundamental?”, também de caráter identificatório, tinha por objetivo verificar se há diferença no posicionamento entre aqueles que atuam há muitos anos e aqueles que estão inseridos há pouco tempo nos anos iniciais do ensino fundamental.

A terceira questão, “Qual a sua formação inicial?”, visava entender de onde falam essas vozes, quais as trajetórias os levam a tal discurso e quais as bases fundamentam suas atuações.

A quarta pergunta, “No seu entendimento, o que é ser criança?”, buscava compreender o conceito de criança carregado e expresso por estes atores do ensino fundamental, o que dialoga com o objetivo 3 que é pesquisar, por meio de instrumentos metodológicos, como é vista a diferença entre o ser aluno e o ser criança na transição da educação infantil para o ensino fundamental – anos iniciais pelos profissionais deste último segmento desta pesquisa.

A quinta pergunta, “E o que é ser aluno para você?”, tinha como intuito de complementar a pergunta anterior e oferecer subsídio para que ambas as conceituações pudessem ser analisadas e comparadas, cumprindo-se, desta forma, um dos principais objetivos desta pesquisa que é verificar as diferenças em ser criança e em ser aluno.

A sexta pergunta, “O que se espera de um aluno nos primeiros anos do ensino fundamental?”, visava compreender as atribuições de um aluno, quais as atitudes esperadas de uma criança nessa condição.

E, por fim, a sétima e última pergunta, “Para você, como docente, há alguma mudança em sua metodologia quando você dá aula para o Fundamental I ou para a Educação Infantil?”, tinha por objetivo verificar as mudanças metodológicas e comportamentais dos docentes com relação à educação infantil e ao ensino fundamental.

2.2 Procedimentos

Para analisar os resultados obtidos por meio dos questionários, optamos pela técnica análise de conteúdo. Bardin (2011) a define como

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (p.48).

Assim sendo o método de análise de conteúdo, na sua modalidade temática, possui como característica trabalhar, de acordo com Bardin (2011, p.49), “a prática da língua realizada por emissores identificáveis.”. Este método possibilita olhar nas entrelinhas de cada discurso e encontrar as respostas para as questões e/ou verificar as hipóteses da pesquisa. (GOMES 1994 apud FONTOURA, 2014). Como procedimento de análise temos como primeiro passo classificar elementos em categorias, ou seja, classificar por categorias previamente delineadas, categorias primárias, os dados levantados. Isto significa “agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”. (GOMES, 1994, p 70 apud FONTOURA, 2014).

Inicialmente selecionamos os documentos e teóricos que nos ajudariam a discutir sobre as questões que nos conduzem, formando, assim, o nosso arcabouço teórico e, a partir deste estudo, surgiram as categorias primárias desta pesquisa: *criança, aluno, transição, educação infantil e ensino fundamental*. Estas conduziram nossa discussão e direcionaram nossas questões para o campo.

O passo seguinte foi referente ao tratamento dos dados. Com base na análise deste material, e na teoria que embasa este estudo, emergiram as categorias secundárias. Após estes procedimentos realizamos o tratamento de dados cujos resultados e observação serão expostos no próximo capítulo.

Capítulo 3: Resultados e Análise

Vai aqui este pedido aos professores, pedido de alguém que sofre ao ver o rosto aflito das crianças, dos adolescentes: lembrem-se de que vocês são pastores da alegria, e que a sua responsabilidade primeira é definida por um rosto que lhes faz um pedido: “Por favor, me ajude a ser feliz...”

Rubem Alves

Neste capítulo traremos os resultados dos dados coletados, assim como suas análises com base nas reflexões apresentadas anteriormente.

3.1 Resultados e Análise de Dados

Os questionários obtidos em resposta trazem em si um retrato do olhar de professores e gestores do ensino fundamental sobre o que é ser criança e aluno. As poucas palavras contidas nas respostas podem dizer muito, quando observamos a escolha de cada termo para expressar suas concepções.

Dos 47 professores participantes do grupo selecionado para campo desta pesquisa, como já mencionados anteriormente, obtivemos 3 respostas. Dos 3 respondentes, 1 se identificou como diretor e 2 como professores. Para tornar mais fácil a visualização abaixo a tabela 2 mostra os dados referentes às perguntas 1, 2 e 3 que identificam os sujeitos:

SUJEITOS	Assinale qual função você ocupa no segmento dos anos iniciais?	Há quanto tempo você atua nos anos iniciais do ensino fundamental?	Qual a sua formação inicial?
1	Diretor	29 anos	Professor
2	Professor	10 anos	Letras - Língua Portuguesa / Língua Inglesa
3	Professor	Fui professora três anos do 1º ano e coordenadora do primeiro ciclo do fundamental.	Sou graduada na UERJ. Pós graduada na puc em educação infantil e mestre em educação Brasileira pela PUC RJ.

Tabela 2: Identificando os sujeitos

Das informações acima, podemos observar alguns pontos a respeito dos sujeitos que configuraram esta pesquisa:

- Os três sujeitos ocupam diferentes lugares com relação ao ensino fundamental. O sujeito 1 ocupa o lugar de diretor, demonstrando para nós a visão da gestão. O sujeito 2 ocupa o lugar de professor e o sujeito 3 ocupa um lugar de quem já foi professor e gestor, o que fica evidente em sua resposta a pergunta 2 “Fui professora três anos do 1º ano e coordenadora do primeiro ciclo do fundamental.”
- Os três sujeitos possuem formação inicial diferenciada, tendo o sujeito 1 formação de professores, conhecida por nós como curso normal ou magistério. O sujeito 2, graduação em Letras – Língua Portuguesa/ Língua Inglesa. E, o sujeito 3, não especificou sua graduação, mas possui pós-graduação em educação infantil e mestrado em educação.

Embora nosso recorte tenha optado por educadores do ensino fundamental, as características acima apontadas revelam a multiplicidade de vozes obtidas por nosso campo. A partir das análises que emergiram do campo as categorias secundárias (BARDIN, 2011) desta pesquisa são:

- Como desdobramento das categorias primárias criança e aluno, obtivemos *Criança como ser em desenvolvimento, criança como ser ingênuo e livre de maldade, criança como sujeito, aluno=crânio e aluno é criança, é sujeito também.*
- Como desdobramento das categorias primárias transição, educação infantil e ensino fundamental obtivemos *Escola é lugar de aprender e Mas aprender pode ser encantador.*

A partir desse momento, iremos analisar os dados e as categorias acima elencadas que apareceram no campo.

3.1.1 Definindo conceitos: Criança e aluno.

As perguntas 4 e 5 eram referentes ao conceito de criança e aluno, buscando identificar como os educadores definiam. A partir das respostas obtidas pudemos conceituar *criança* de três diferentes formas: a criança como ser em desenvolvimento, a criança como ser ingênuo e livre de maldade e a criança como sujeito. E *aluno* de duas formas: aluno como um ser cognitivo e aluno como aluno/criança/sujeito.

Criança como ser em desenvolvimento

Partindo da resposta do sujeito 1, que define a criança como “*Um ser em desenvolvimento integral*”, identificamos a primeira definição de criança como um ser em desenvolvimento. Nessa perspectiva a infância é entendida como uma fase de desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocionais, psicomotores, sociais e etc; a criança como um ser ainda não pronto, uma transição do que irá se tornar. Como já discutimos no capítulo 1, este conceito vigorava na segunda metade do século XX e estava encadeado a um determinismo biológico. (KRAMER, 1996). Com base neste conceito,

supõe-se, assim, que a infância deve ser vista como um mero estado de passagem, precário e efêmero, que caminha para a sua resolução posterior na idade adulta, por meio da acumulação de experiências e conhecimento. (SOUZA, 1996, p. 44)

Essa definição pode delimitar a criança de modo que ela não seja vista por inteiro, deixando de lado sua relação com o seu lugar histórico, social e cultural, nas palavras de Souza (1996, p.45), este olhar sobre a criança pode acabar “inviabilizando o verdadeiro diálogo com ela, ou seja, aquele diálogo em que ela nos mostra os espaços sociais e culturais de onde emergem a sua voz e o seu desejo.”.

Criança como ser ingênuo e livre de maldade

O sujeito 2 conceitua criança como um ser sem maldade, que fala o que pensa e age de acordo com as próprias vontades. Ao dizer “*Ser criança ao meu entendimento é não ter censura, ou melhor, espontaneidade no falar e agir*” este caracteriza a criança como ingênua, inocente e pura que, ao agir, não possui maldade nem má intenção. Esta visão é usual ao senso comum e retrata a imagem de criança romantizada, quase angelical, como discutimos anteriormente. Essa ideia traz consigo outra bastante contraditória, que é a de necessidade de correção e contenção. O mesmo ser que se coloca *sem censura* e com *espontaneidade*, necessita daqueles (adultos) que possam censurá-lo e ensiná-lo em quais ocasiões conter-se. (ARIÈS 1978 apud KRAMER, 1996). Ou, como afirma Fontoura (2014, p. 46),

de certo modo a perspectiva moderna coloca o adulto em situação superior à criança. Portanto, ela é alguém no qual o adulto regula e modela. Neste sentido, a escola surge como um espaço possível para essa moldagem e para a disciplina, tendo a figura do educador como o responsável por esse saber.

Criança como sujeito

O sujeito 3 definiu criança como “*Sujeitos, seres humanos de pouca idade, diferentes em seus desejos, anseios, interesses, possibilidades, conhecimentos e histórias. Em geral, gostam de estar em grupo, descobrir coisas interessantes e engraçadas.*” Identificamos, na resposta do sujeito 3, diversos aspectos do ser criança, conseguimos enxergar a criança aqui descrita nas dimensões corporal, emocional, cognitiva, histórica, cultural, sobretudo, na dimensão cidadã de direitos. A criança entendida como sujeito é, diferente das definições anteriores, reconhecida como autora das transformações sociais (SOUZA,1996). Essa criança não só se deixa ser afetada pelas ações, mas que afeta seus pares na medida que vai sendo afetada, ensina na medida que vai sendo ensinada, transforma na medida que vai sendo transformada.

Aluno = Crânio

Crânio é um apelido que se dá para alunos bastante estudiosos, os mais bem sucedidos, aqueles que tiram boas notas e são sempre referência de aluno. Esta analogia advém do fato de ser o crânio a estrutura anatômica na qual está o cérebro, e se a criança é inteligente esta seria vista como aquela que possui uma cognição maior do que a média. A relação que aqui virou categoria secundária de análise adveio das respostas obtida nas respostas dos sujeitos 1 e 2.

O sujeito 1 define aluno como “*Um ser em desenvolvimento intelectual*”, se ser criança é estar em desenvolvimento “*integral*” e ser aluno é estar em desenvolvimento “*intelectual*”, ser aluno significa ser parte de um todo. Ou melhor, para ser aluno, não é necessário considerar o todo, apenas uma parte, o intelecto. Assim como nos traz Barros (2009), o ser aluno, nesse contexto, passa por desconsiderar todas as outras dimensões e considerar apenas a dimensão intelectual.

O sujeito 2, quando questionado sobre o que seria ser aluno, respondeu que “*O significado de aluno para mim é de buscar a **todo momento** o conhecimento através da troca de experiência*”. Entendemos, a partir desta colocação, que: 1) Ser aluno é algo mais sério, que ser meramente uma criança. A criança é “*sem censura*”, o aluno precisa buscar conhecimento “*a todo tempo*”. 2) Assim, como na resposta anterior (do sujeito 1), o conhecimento ganha uma dimensão privilegiada no ser aluno, se descolando das outras dimensões. 3) Quando levada em consideração a definição de criança dada pelo sujeito 2, a “*troca de experiência*” mencionada para a busca do conhecimento, se limita a uma troca

vertical entre professor e aluno. Colocando o professor como detentor do saber e o aluno como aprendiz, sem que este tenha contribuições relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, mas fosse uma tabula rasa em busca do conhecimento. (SANTOS, 2009).

O aluno-crânio, ao tornar-se aluno deixa todo o resto para trás, o fato de ser aluno o define e faz com que seu sucesso ou insucesso escolar torne-se seu sucesso ou insucesso pessoal. Como nenhuma das outras dimensões do sujeito (corporal, emocional, social, etc) é considerada nesse contexto, o aluno é aquilo que sua aprendizagem diz. De acordo com a avaliação e metodologia do professor, ele passa a ser reconhecido pelo seu desempenho e carrega consigo este rótulo ao longo de toda a sua trajetória escolar, estando fadado a ser o *aluno forte* ou o *aluno fraco*, ainda que o fraco seja um *forte* amigo, filho, dançarino, desenhista, nadador, jogador de futebol e etc.

Aluno é criança, é sujeito também

A resposta do sujeito 3 com relação ao ser aluno, foi diferente das duas anteriores. O sujeito 3 definiu ser aluno como ***“Tudo o que é ser criança, mas o fato de estar contornada pela cultura escolar (com seus horários, objetivos, regras...)”***. Identificamos na resposta do sujeito 3 a criança sujeito, aquela que transforma e afeta. Por isso, o aluno definido por este sujeito (3), é um aluno ativo no processo de ensino-aprendizagem, cujo papel no cenário escolar não é só receber regras, cumprir horários e alcançar objetivos externos. O Aluno/criança/sujeito, cria, recria, brinca, aprende e transforma e se utiliza de todas as linguagens novas como outras lentes para ler o mundo. (KRAMER et al 2011).

Souza (1996), ao definir sujeito, aponta que uma das principais características do mesmo é de poder transformar o social. O aluno/criança/ sujeito, identificado na resposta do sujeito 3, se coloca como sujeito se seu próprio conhecimento, aquele que aprende em contato com o meio e com o outro e é entendido para além de sua dimensão intelectual. É visto como um ser completo, em todas as suas dimensões. Segundo Kramer (2009), para além das linguagens escolares convencionais, sob esta ótica, o aluno/criança/sujeito tem direito à brincadeira, à imaginação, à fantasia, ao desejo, ao questionamento, à voz.

A partir das perspectivas apresentadas pelos sujeitos 1, 2 e 3 entendemos que o aluno crânio é apenas uma dimensão do aluno/criança/sujeito, o que se diferencia é o olhar do observador. Os sujeitos 1 e 2 são observadores do aluno crânio. O sujeito 1, *“diretor”*, *“29 anos”* de profissão, formação inicial de *“professor”*, enxerga esse aluno como ser

“intelectual”. Uma visão bastante semelhante à do sujeito 2, *“professor”*, *“10 anos”*, de profissão e formação em *“Letras – Língua Portuguesa/Língua Inglesa”*. Na visão desses sujeitos, a nosso ver, a criança e o aluno não se articulam, não há resquício da criança da educação infantil, no aluno do ensino fundamental. Há apenas a parte que ele se tornou, intelecto, deixando de ser o todo e se consolidando enquanto parte.

Observamos que, apesar de o sujeito 1 desempenhar a função de diretor dos anos iniciais do ensino fundamental este possui olhar fragmentado sobre o ser criança e aluno, assim como o sujeito 2. Outro dado semelhante é o tempo de experiência docente, 29 anos e 10 anos, respectivamente.

Já o sujeito 3, observador do aluno/criança/sujeito, *“professor”* do ensino fundamental, tendo como experiência *“três anos do 1º ano e coordenadora do primeiro ciclo do fundamental.”*, além de ser *“graduada na UERJ. Pós graduada na PUC em educação infantil e mestre em educação Brasileira pela PUC RJ”*, defende perspectiva que coaduna com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), onde a criança é definida como sujeito histórico de direitos, que nas interações constrói sua identidade e pensa, brinca, aprende, constrói sentidos sobre o mundo a sua volta e produz cultura. (BRASIL, 2010).

3.1.2 Aqui não é lugar de brincar, é lugar de aprender

Este tópico contempla as duas últimas questões do questionário 6 e 7, que faziam referência ao que se espera de uma criança na condição de aluno e como lidar com ela no papel de professor e gestor.

Escola é lugar de aprender

Os sujeitos 1 e 2, ao serem perguntados sobre o que se espera de um aluno no ensino fundamental responderam *“Que seja alfabetizado”*, *“Espero que nos primeiros anos do ensino fundamental seja alfabetizado e letrado”*, respectivamente. Assim como suas visões de aluno são bastante próximas, suas expectativas com relação a eles também o são. Espera-se um ser intelectual, um ser que busca o conhecimento, que o alcance e que nada atrapalhe seu foco. Escola é lugar de aprender e ponto.

Quanto à mudança da metodologia de ensino da educação infantil para o ensino fundamental, o sujeito 1 respondeu que “*Não*”, não seria necessário mudar a metodologia da E.I. para o E.F., contrariando suas afirmações anteriores, pois se criança e aluno são diferentes, porque deveriam aprender pela mesma metodologia? Talvez por estar no papel de diretor, o sujeito 1 utiliza maneiras semelhantes de lidar com a educação infantil e o ensino fundamental em seu modo de gerir, apesar de distinguir seus sujeitos conceitualmente.

O sujeito 2 respondeu “*É necessário mudar a metodologia de ensino porque o aluno da educação infantil e do ensino fundamental está em **nível** diferente.*”, a resposta deste é coerente com as suas definições anteriores, pois expressa sua divisão entre a concepção de criança “*Ser criança ao meu entendimento é não ter censura, ou melhor, espontaneidade no falar e agir*” e de aluno “*O significado de aluno para mim é de buscar a todo momento o conhecimento através da troca de experiência*”. O que nos chama atenção nestas respostas é a afirmação de que aluno e criança estão em níveis diferentes. Destas podemos identificar duas compreensões distintas: 1) Nível escolar: a educação infantil se coloca em um nível escolar inferior, ao ensino fundamental. Como discutimos no capítulo 1, o ensino fundamental se colocaria como nível superior e isso justificaria a mudança da metodologia. Ou, 2) Os alunos estariam em níveis intelectuais diferentes, tendo que enfrentar diferentes desafios como os relacionados ao corpo e enfrentados pelas crianças da E.I, e trabalhados em atividades voltadas para esta questão. Diferente das crianças do E.F., que já superaram grande parte destes desafios e, nesse momento, demandariam atenção sobre outras questões, trabalhadas a partir de metodologia de ensino diferenciada.

Nas perspectivas destes dois sujeitos, a alfabetização coloca-se como a protagonista dos anos iniciais, o foco que estava na criança/ aluno/sujeito da educação infantil foi desviado para o conteúdo, a aprendizagem e não mais o sujeito que aprende. Nesse sentido, assim como a definição de aluno, foi a definição de criança fragmentada, sendo ser criança a de parte do todo. Percebemos que as respostas retratam a expectativa de crianças descoloridas, sem ânimo, sem cor, sem corpo, apenas a cabeça. (VIGOTSKI, 2009), o que corrobora com as discussões realizadas por nós nas categorias secundárias anteriores.

Deste modo, as respostas dos sujeitos 1 e 2, são bastante semelhantes quando o assunto em questão é ser aluno e as expectativas sobre este. Com base das respostas podemos depreender que para esses sujeitos a escola é lugar de aprender e, ao passar do portão, a criança deixa para traz qualquer dimensão além da intelectual. Estando em cena o aluno

crânio, o professor tem o papel de modelá-lo e ensiná-lo a viver sob as leis da escrita, embora estas leis ainda não façam sentido para ele.

Mas aprender pode ser encantador

“...*Que se encante pelo conhecimento nas diferentes linguagens e campos de conhecimento e culturas.*” Esta foi a resposta do sujeito 3 para a pergunta (6). Com relação à pergunta 7, quando, perguntado sobre a metodologia o mesmo sujeito respondeu que

Os materiais são muito parecidos (livros, cadernos, materiais de artes, brinquedos, jogos, vídeos...) As propostas se diferenciam de acordo com os projetos e número de propostas individuais aumentam de acordo com a autonomia e necessidades das crianças..

Nestas, é possível identificar que, embora o conhecimento e a alfabetização estejam contemplados, a criança não foi esquecida. Há o cuidado com as “*necessidades das crianças*”, que podem ser atendidas e, ainda assim, propiciar espaços de aprender e se dedicar ao conhecer.

Ao mencionar os materiais utilizados, o sujeito 3 vai além da cadeira e da mesa, sai da sala e alcança a criança ao marcar que “*Os materiais são muito parecidos (livros, cadernos, materiais de artes, brinquedos, jogos, vídeos...)*”. Nesta expectativa de igual uso de materiais para aprender, o aluno pode ser criança. Tal posicionamento dialoga com suas respostas anteriores e com nossa perspectiva teórica, ao defender uma educação atrelada à vida, a realidade da criança, que engloba o todo e o torna sujeito.

Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado. (VIGOTSKI, 2009, p. 72).

Identificamos, na resposta do sujeito 3 a expectativa de que o aluno seja um aluno/sujeito/criança e esteja pronto para se desenvolver e despertar o que já está nele, que precisa ser orientado e organizado, mas não está vazio.

Conclusão: Afinal crianças ou alunos?

Procuramos, ao longo de nossa análise e escrita responder se afinal esses sujeitos de 6 anos seriam crianças ou alunos. Concluímos e defendemos que eles são antes dos 6 anos e depois desta idade Crianças!

Com base nos estudos e nos resultados apresentados podemos concluir que o conceito de criança engloba e dá espaço para o aluno dentro de si, pois considera o sujeito completo, pleno, integral, sendo a dimensão intelectual parte deste sujeito, assim como todas as outras que o constituem.

Ser aluno é apenas uma das faces que o sujeito possui. Podemos afirmar, calcados nos estudos de Kramer (1996) que o conceito de criança engloba todas as facetas deste ser, admitindo-se que ele tem necessidade de aprender, mas também tem necessidade de se expressar, brincar, imaginar, questionar, criar, inventar, e etc.

As crianças tem cem linguagens

(e depois cem cem cem)

mas lhe roubam noventa e nove.

A escola e a cultura

lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

de pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça

de escutar e não falar

de compreender sem alegrias

de amar e maravilhar-se

só na Páscoa e no Natal.

(...)

Dizem-lhe

que as cem não existem

A criança diz:

Ao contrário, as cem existem.

LORIS MALAGUZZI (1999)

Se olharmos sempre para esse sujeito entendendo que ele tem diversas linguagens, possui história, família, cultura, escolha, corpo, sentimento e voz, este será sempre respeitado como aluno, amigo, nadador, dançarino, desenhista, jovem ou idoso. A nosso ver, ainda é

preciso transportar para o ensino fundamental o olhar dado às crianças da educação infantil. Caso contrário, nossos educandos continuarão a se sujeitar aos outros e não tomarão posse do sujeito que é seu por direito e reduziremos “a criança a nós mesmos ou àquilo que pensamos, esperamos ou desejamos dela e para ela, vendo-a como um ser incompleto e imaturo e, ao mesmo tempo, eliminando-a da posição de o *outro* do adulto.” (BORBA, 2007, p.34)

Referências

ASSIS, R. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. Disponível em:

<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/171/8>
9. Acesso em 17/11/2015.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. – Rio de Janeiro: Edições, 2011.

BARROS, F. C. O. M. Cadê o brincar? : Da educação infantil para o ensino fundamental. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. – São Paulo: Sammus, 1984.

BORBA, A.M. O brincar como um modo de ser e de estar no mundo. Brasil. Secretaria de educação Básica. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Para a Inclusão da Criança de Seis anos de Idade. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

Brasil. Secretaria de educação Básica. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Para a Inclusão da Criança de Seis anos de Idade. Brasília: MEC/SEB, 2007.

CANEN, A. Metodologia da Pesquisa: Abordagem qualitativa, *Coleção Veredas*, módulo 4, V. 1, p. 2015-240. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da educação de Minas Gerais.

COIMBRA, Sílvia. A interferência dos processos avaliativos no cotidiano lúdico escolar. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FERREIRA, A. A Criança e a arte: O dia-a-dia na sala de aula. – Rio de Janeiro: Wak editora, 2005.

FONTOURA, Cláudia Monserrat R. de O. O lúdico na formação do pedagogo: uma possibilidade de aproximação entre educador e educando Rio de Janeiro, 2014. Monografia (Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa - Tipos Fundamentais. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, maio-jun, p.20-29, 1995. Disponível em:

http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000300004.pdf acesso em 03 de outubro de 2015.

<http://conceito.de/aluno#ixzz3rIufZaIm> Acesso em 12/11/2015.

<http://www.dicionariodoaurelio.com/aluno>. Acesso em :12/11/2015.

https://www.google.com.br/search?q=aluno&oq=aluno&aqs=chrome.69i59j69i60l3j69i59l2j1444j0j4&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8#q=defini%C3%A7%C3%A3o+de+aluno. Acesso em: 12/11/2015.

<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia> Acesso em 16/11/2014.

KRAMER, S. A Infância e a sua singularidade. IN: Brasil. Secretaria de educação Básica. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Para a Inclusão da Criança de Seis anos de Idade. Brasília: MEC/SEB, 2007.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. IN: KRAMER, S.; LEITE, M.I. Infância: Fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KRAMER, S.; NUNES, M.F.; CORSINO, P. Infância e crianças de seis anos: desafio das transições da educação infantil e do ensino fundamental, Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011

LÜDORF, S. M. A. Metodologia da Pesquisa: do projeto à monografia. Rio de Janeiro: Shape. Ed. 2004
MAIA, J. N. Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil. Campo Grande, 2012. 135p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

MAIA, M.V.C.M (org); Criar e brincar: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem – Rio de Janeiro: Wak editora, 2014.

MALAGUZZI, L. IN: EDWARDS, C. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância – Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALUF, A.C.M. Brincar – prazer e aprendizado. Vozes, Petrópolis, 8º edição, 2012.

RODRIGUES, Luzia Maria. A criança e o brincar. Mesquita, 2009.

SANTOS, M.S. Psicologia do desenvolvimento: temas e teorias contemporâneos. – Brasília: Liber Livro, 2009.

SOUZA, S.J. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. IN: KRAMER, S.; LEITE, M.I. Infância: Fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Criação e imaginação na infância. São Paulo: Ática, 2009.